



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INTEGRAL:

relatos e reflexões acerca do trabalho pedagógico
envolvendo a identidade, a subjetividade e o brincar

Thalita Samara de Sousa Pereira

Brasília - DF

2016

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INTEGRAL:

relatos e reflexões acerca do trabalho pedagógico
envolvendo a identidade, a subjetividade e o brincar

Thalita Samara de Sousa Pereira

Projeto de monografia apresentado como
pré-requisito para conclusão do Curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília.

Professora orientadora:

Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues

Brasília - DF

2016

TERMO DE APROVAÇÃO

Comissão Examinadora:

Profa. Maria Alexandra Militão Rodrigues.
UnB/Faculdade de Educação (orientadora)

Profa. Fátima Lucília Vidal Rodrigues
UnB/ Faculdade de Educação (membro)

Prof. Fernando Bomfim Mariana
Universidade Federal do Rio Grande do Norte\Departamento de Educação
(membro)

Dedico esse trabalho à minha família, a todos os meus amigos, educadores e educandos.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à Deus, à minha família e, em especial, à minha mãe, minha guerreira, minha grande amiga e fonte de inspiração. Agradeço também a todos os meus amigos, que me acompanharam nas jornadas da vida, dentro e fora da universidade. Agradeço imensamente a cada professor que conheci na graduação e que tanto me ensinaram sobre a complexidade de ser um educador. Agradeço em especial à minha des-orientadora Alexandra, pela sensibilidade que irradia e por ter sido um grande referencial para mim dentro do curso de Pedagogia. Foi por meio dela e da professora Maria Luísa Angelim que conheci o universo da Vivendo e Aprendendo, da Escola da Ponte e também do Centro de Estudos Casa Redonda, grandes referenciais de educação infantil para mim enquanto educadora.

Agradeço à Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo por me acolher e me ensinar a aprender sobre a importância de uma educação alegre, criativa e transformadora. Portanto, devo agradecer também a cada um dos funcionários, educadores pais, mães e educandos com quem convivi ao longo do período do estágio, principalmente minhas parceiras de sala de aula, Leila e Cintia, e os nossos mestres- alunos, verdadeiros educadores mirins.

Agradeço também a todos os mestres que conheci e tive o prazer de conviver dentro e fora da universidade, que tanto me auxiliaram nessa eterna busca por mim mesma. Gratidão ao Universo pela oportunidade de existência.

“Um professor não ensina aquilo que diz; o professor transmite aquilo que é.”

José Pacheco

Resumo

Este ensaio visa refletir acerca do potencial transformador da escola, a partir de concepções e práticas de uma educação infantil que privilegia a constituição da identidade da criança, seu desenvolvimento integral, sua expressão subjetiva e o brincar como linguagem primordial da infância. As reflexões partem da experiência da educadora em uma associação de educação infantil. O trabalho se organiza em três temas: o primeiro é o papel transformador da escola e a importância que esta possui na mudança paradigmática que estamos vivendo, a qual está voltada para a integralidade e complexidade do ser humano. Dialogamos com autores como Pulino, Vigotski, Paulo Freire, Rodrigues, Naranjo, entre outros. O segundo aborda a complexa dinâmica que envolve o educar e a importância do trabalho com a identidade, a subjetividade e a singularidade nos processos educativos. Para isso, recorremos a pensadores como Tacca e González Rey, Corrêa, Madalena Freire, entre outros. Em terceiro lugar, falamos da importância do brincar, na escola e na vida, como exercício de sensibilidade; da brincadeira livre, espontânea e cooperativa, além da importância do contato da criança com a natureza. Utilizamos, para o diálogo com esse tema, Pereira, Pulino e Brotto. Trazemos a convicção de que essa educação integral, que respeita o ser criança que brinca para se desenvolver, não só é possível, como já acontece, uma vez que este trabalho é resultante dela. Concluimos, reafirmando a necessidade de uma educação que se pre-ocupe com o desenvolvimento integral, contribuindo para uma mudança paradigmática e para a transformação do modelo de sociedade atual.

Palavras chave: educação integral, identidade, subjetividade, brincar

Sumário

Agradecimentos.....	5
Resumo	7
MEMORIAL EDUCATIVO	9
Introdução	13
1. QUE EDUCAÇÃO É ESSA?	15
2. IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: a complexa dinâmica do educar	22
Relatos e reflexões de uma educadora	25
Compreendendo os processos de produção de sentido subjetivo	30
3. DA IMPORTÂNCIA DO BRINCAR (na escola e na vida)	34
Brincadeiras cooperativas	36
Considerações finais	39
Referências bibliográficas	40

MEMORIAL EDUCATIVO

Eu quero desaprender para aprender
de novo. Raspar as tintas com que
me pintaram. Desencaixotar
emoções, recuperar sentidos.
(Rubem Alves)

Hanna Arendt (1972), citada por Justo (2004) afirma que, para se constituir enquanto sujeito, é necessário que este se aproprie de seu passado, tomando posse de toda a herança cultural não-atestada que a sociedade traz consigo, tendo como objetivo a possibilidade de apreensão, renomeação e ressignificação dessa sua história herdada. Portanto, venho fazer um exercício de revisitar memórias, experiências cotidianas que me constituíram como educadora.

Confesso que são poucas as minhas memórias do jardim de infância da 312 Norte. Eu era uma criança muito tímida e que não gostava de conflitos com os colegas. Gostava de brincar com os blocos lógicos, de tomar banho de mangueira e acredito que tinha apreço e uma boa relação com minhas educadoras, pois não me recordo de nenhuma situação marcante negativamente desse período.

Depois fui estudar na Escola Classe 312 Norte, onde cursei do 1º ao 5º ano. Gostava muito dessa escola, vários dos meus colegas do jardim de infância foram pra lá também. Minhas maiores recordações são da professora do 4º ano, Teodora, e de alguns professores do 5º ano. O 6º ao 8º ano foram vividos na Escola Classe da 304 Norte e no Ensino Fundamental 104 Norte.

Sempre me interessei pelo universo da dança, da corporalidade. Durante o ensino fundamental, sempre optava pelas oficinas de dança ofertadas na Escola Parque da 304 Norte, as vagas eram sempre disputadíssimas. Só fazia as oficinas esportivas quando não tinha mais vagas nas de dança.

Tive a oportunidade de participar no ensino médio de um projeto social que ofertava aulas de dança de salão e populares (frevo e street dance) para jovens de escolas públicas. Nessa época, foi notória a mudança no meu comportamento social e na autoestima, por exemplo.

A dança sempre me possibilitou uma liberdade de expressão, além de evidenciar minha ligação com a musicalidade. O movimento livre do corpo sempre me

foi tema de interesse. Antes mesmo de ingressar na universidade, por vezes me perguntava: onde fica o espaço do corpo na sala de aula?

Durante o ensino médio, tive boas referências de educadores e isso teve influência direta na escolha da minha formação. Tinha apreço pelas disciplinas de humanas, principalmente Filosofia, Sociologia e História. Achava divertido estudar o período dos filósofos pré-socráticos, por exemplo, e como cada um buscava compreender a natureza do mundo me era um tanto curioso, motivador.

Tinha como passatempo pesquisar frases e trechos de grandes mestres sobre filosofia e psicologia e compartilhá-los com uma grande amiga. Havia um apreço por compreender as ligações entre as disciplinas e seus conhecimentos de forma mais integrada. Algumas aulas de matemática foram marcantes nesse sentido. O professor Gabriel sempre buscava explicar os conceitos matemáticos à luz da filosofia e da astronomia, por exemplo.

Suas aulas eram um convite à uma viagem. Certa vez nos ensinou a observar os movimentos do céu, reconhecer constelações por meio de cálculos simples e do monitoramento no relógio cronológico – uma pena não me recordar mais dessa explicação. Foi bem divertido compreender que o que estudava em sala de aula se refletia no meu cotidiano de forma prática. Experiências como essa me despertavam o encantamento e me fazia pensar em ser educadora um dia.

Tinha interesse em estudar psicologia na graduação, mas percebi que gostaria de acompanhar o desenvolvimento de crianças no seu cotidiano, em sala de aula, e não somente em um ambiente clínico, como era a proposta do currículo do curso de Pedagogia na época. Me perguntava: haveria maneira melhor de compreender o desenvolvimento do sujeito na sua totalidade que acompanhando-o no seu cotidiano?

Foi assim que cheguei à Pedagogia, atraída pela complementariedade de áreas de estudo do currículo e pela riqueza de atuação. Senti que nesse curso poderia realizar o desejo de compreender e atuar no mundo de uma maneira mais integrativa.

Já no primeiro semestre, conheci o universo encantado da pedagogia libertária e libertadora, por meio de Paulo Freire, do centro de estudos Casa Redonda e da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, onde estagiei. A partir daí percebi que o céu do meu imaginário era o limite. A identificação foi imediata e sabia que esses espaços educativos seriam um dos meus referenciais de atuação profissional.

Na Vivendo e Aprendendo aprendi a me reinventar diariamente como pessoa-educanda-educadora, a exercitar a minha autonomia e criatividade, a estimular o desenvolvimento integral das crianças, a expressar de maneira mais honesta e responsável minhas satisfações e incômodos, a me reconhecer e me desenvolver em um contexto de comunidade educadora.

O já manifestado interesse pela dança ganhou espaço também na graduação, por meio de diversas práticas de corporeidade. Participei de vivências incríveis em espaços formais e informais da universidade, como por exemplo, uma dinâmica durante a disciplina de Didática Fundamental, baseada nos ensinamentos de Kaká Werá Jecupé, chamada Corpo-Som-do-Ser. Inspirada na dança Jeroky, pode-se, coletivamente, buscar uma harmonia interna afinando mente, corpo e espírito. Foi maravilhoso vivenciar essa experiência! A partir daí percebi que havia uma infinidade de possibilidades de ser aprendiz-educadora, dentro e fora da Universidade.

Dentro do espaço universitário participei também de práticas de corporeidade do Rio Aberto - Movimento Vital Expressivo e do Movi-Mente, coordenado pelo professor Dhyan Kapish, onde pude me redescobrir e fazer alegres mergulhos rumo ao auto-conhecimento.

Uma disciplina importante na minha formação foi a de Movimento e Linguagem, do departamento de Artes Cênicas. Todas essas vivências me auxiliaram a compreender a importância de validarmos um lugar para a expressão do repertório corporal que cada um possui nos espaços educativos. O corpo fala, nele se encontram muitas memórias sobre nossa história pessoal. Experiências como essas me permitiram compreender a importância da educação integral do Ser no desenvolvimento da sua saúde e bem-estar.

Outra experiência muito importante na universidade entre 2011 e 2012 foi a do “Projeto de Formação profissional transversal: Atividades multidisciplinares como alternativa para o aprendizado de estudantes indígenas do convênio FUB/FUNAI”. Neste projeto participaram universitários indígenas, estudantes brancos e cotistas negros, como no meu caso.

Pude entrar em contato com a realidade pessoal e coletiva de muitas etnias indígenas do Brasil e os desafios no ingresso e permanência de universitários indígenas da Universidade de Brasília. Foi sem dúvida uma experiência excepcional, onde pude estreitar muitos laços e colaborar para com o desenvolvimento de uma política de educação para e na diversidade com equidade na universidade.

Não poderia deixar de citar também como fundamental no processo de formação da minha identidade como pessoa e como educadora o estágio supervisionado em Educação Quilombola, na comunidade do Mesquita-GO, no ano de 2011. As oficinas culturais de arte negra, envolvendo dança afro, capoeira, percussão, cânticos africanos e teatro do Grupo Cultural de arte negra Obará, além das oficinas de percussão e canto do Grupo Comboio Percussivo, coletivo de cultura popular brasileira, de certo influenciaram na afirmação da minha identidade negra e na minha identidade enquanto educadora. As vivências e trocas de saberes com os mestres-

amigos Mario Jorge, George, Calixto, dentre outros em muito me ajudaram a compreender a importância da arte e da cultura popular nos espaços educativos e no desenvolvimento integral do sujeito.

Gostaria de citar também os Festivais de Cultura Popular de Brasília que em muito me enriqueceram como pessoa e educadora-aprendiz ao mergulhar no universo dos brincantes e seus encantos espalhados pelo Brasil todo. Conhecer e valorizar a nossa diversidade cultural brasileira é em si um importante exercício educativo e identitário.

Não poderia deixar de citar como parte importante no meu processo educativo demais estudos e vivências voltados para a promoção da educação e da saúde integral, por meio da terapia Floral da Amazônia, da terapia Reiki, do Theta Healing, da ciência contida nas constelações familiares, de práticas envolvendo danças circulares, palestras sobre visão holística do Grupo de estudos de Parapsicologia da UnB, dentre outras tantas. Todas estas ferramentas para se conhecer a integralidade e multidimensionalidade do Ser. Para sempre e, para cada um desses momentos e facilitadores, minha eterna gratidão.

Vou mostrando como sou
 E vou sendo como posso,
 Jogando meu corpo no mundo,
 Andando por todos os cantos
 E pela lei natural dos encontros
 Eu deixo e recebo um tanto
 E passo aos olhos nus
 Ou vestidos de lunetas,
 Passado, presente,
 Participo sendo o mistério do planeta
 (Mistério do Planeta – Novos Baianos)

Introdução

Desejo de aprender, de amar, de ser, de viver. Falar sobre educação, identidade e subjetividade certamente não é uma tarefa fácil. As emoções, os sentimentos podem vir à tona e se projetarem na tela do computador ou no papel. Mas digamos que eu gosto de desafios líquidos. E, pensando na relevância do trabalho, busco forças e inspiração para continuar. Gostaria de registrar aqui que este está sendo um momento de intenso aprendizado pessoal.

Talvez nesse texto exalem pelos poros celulósicos do papel alguns afetos meus – e peço que você, leitor, não se incomode com isso. Falar de memórias e práticas educativas – além de todas as sensações que estão envolvidas no processo - não é simples, afinal, quantos de nós tivemos a oportunidade de lidar com estas de forma direcionada/intencional fora e dentro de sala de aula?

Que ao fazer esta leitura você possa refletir sobre suas memórias afetivas nos diversos espaços educacionais. Vamos então, viajar pelo campo da subjetividade, explorando seus mistérios e possibilidades? Boa leitura-sentimento a você, caro afetivo-leitor.

Por que escrevo aqui, em muitos momentos, me referindo a primeira pessoa do plural? Porque em consonância com a proposta e o convite de visão de mundo, minha escrita e reflexões partiram do convívio e compartilhamento com várias pessoas, objetos, ideias e lugares, os quais foram muito importantes na minha vida. Sem os diversos diálogos, conflitos, momentos de descontração e alegria vividos ao longo da vida esse texto com certeza não poderia ter sido escrito, pois para concretizá-lo, precisei do outro – definindo-se aqui o motivo do meu caráter de pluralidade na escrita.

Portanto, esse texto não é meu, é nosso - este representa todas as pessoas que contribuíram de forma substancial para esta produção e na minha constituição enquanto pessoa. Ele pode até mesmo ser seu, caro leitor, afinal, seu olhar também me constitui.

Pode ser que algumas ideias soem um pouco contraditórias, mas acredito ser este um caminho natural, faz parte da condição humana a ambivalência. E é assim que progredimos enquanto pessoa, experimentando os extremos, num movimento pendular, na busca por equilíbrio. Exponho então aqui, num exercício de coragem, meus olhares, desejos e incompletudes.

O modo de pensar define o modo de ser. Portanto, esse trabalho, além de falar muito sobre minhas ideias, falará, antes de tudo, sobre minha maneira de ser e agir no mundo. Pensar na relação entre subjetividade, identidade e educação nos remete a uma complexa dinâmica, e cada dia mais me convenço da importância do diálogo entre autores para termos um conhecimento mais rico acerca do desenvolvimento integral do ser humano, tomando como ponto de partida sua infância.

Se elege então a busca como forma de se caminhar, se recriar, desconstruir, construir e reconstruir o conhecimento e o processo educativo. Toda produção humana é limitada, incompleta, em consonância com a constituição dos seres que a elaboram. Este trabalho não tem uma linha estritamente definida; tem bordas, limites e possibilidades. Estas reflexões partem de um tempo e lugar específicos: estão relacionados à experiência e memórias de uma educadora no decorrer de um ano de trabalho em uma escola de educação infantil de Brasília: a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo.

O presente texto é um ensaio organizado em três temas, no qual se visa refletir acerca de concepções e práticas de uma educação integral e autônoma, que privilegie a constituição da identidade da criança, seu desenvolvimento integral, sua expressão subjetiva e o brincar como linguagem primordial da infância e fonte inesgotável de aprendizagem - considerando o imenso potencial transformador da escola, em especial no âmbito da educação infantil.

Trago a convicção de que essa educação integral, que respeita o ser criança que brinca para se desenvolver, que considera sua subjetividade, não só é possível, como já acontece, uma vez que este trabalho é um resultado dela. Acredito também que ensinar e aprender devem estar sempre no nível da boniteza, da alegria, do bem-estar e da transformação de todos os sujeitos que dele participam.

Para desenvolver os temas anunciados, dialogo com a experiência que vivi, como professora estagiária, em uma escola de educação infantil de Brasília cuja pedagogia norteia este ensaio, e com autores que a fundamentam ou com ela conversam. Esperamos que o presente ensaio contribua com a proposta de registro e reflexão acerca da práxis educativa da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, podendo ser um referencial para outros educadores/pesquisadores da área da educação infantil.

1. QUE EDUCAÇÃO É ESSA?

O potencial transformador da escola

Ensinar é acreditar na mudança.
Paulo Freire

Uma escola que mais parece uma pequena vila. Casas coloridas que se transformam em espaços educativos. Um parquinho dentro de um grande quintal. Espaços diferenciados prontos para serem reinventados, prontos para serem do tamanho da nossa imaginação.

Uma alternativa em educação que busca inovar e se recriar cotidianamente. Uma escola associativa em que todos ensinam e aprendem, as crianças e os adultos, de forma simultânea. Um espaço onde se pode construir e desconstruir estereótipos, formas engessadas de viver e se relacionar, espaço que ensina a sonhar com a possibilidade de realizar, sendo criança ou adulto.

A Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo surgiu como resultado de discussões continuadas de um grupo de pais, acadêmicos e profissionais da educação que não estavam satisfeitos com a educação oferecida pelo sistema convencional. A rigidez e padronização dos currículos impostos pela projeção sombria de um regime autoritário que vigorava no país eram questionadas e a mobilização de um grupo de pais em torno da questão foi possível num momento que emanavam as primeiras luzes para a construção de alternativas democráticas de participação cidadã (VIVENDO E APRENDENDO, 2016, s/p).

Na proposta pedagógica dessa escola, onde trabalhei por um ano e onde comecei a vislumbrar uma alternativa educacional integral, compreende-se que

o currículo e a pedagógica não estão dados, prontos; ao contrário, vão se construindo dia a dia, impulsionados pelo movimento das próprias crianças na busca de significação e compreensão do mundo e pela ação específica de cada educador em sua interação com cada grupo de crianças. O trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, buscando superar a visão adultocêntrica de que a criança é apenas um “vir a ser” e, portanto, necessita ser “preparada para”. (VIVENDO

E APRENDENDO, 2016, s/p).

Na Vivendo e Aprendendo se percebe o currículo e a prática pedagógica como processos de construção coletiva e cotidiana, onde os conhecimentos e projetos são construídos com as crianças, ou seja, a partir do interesse e significação das próprias crianças na busca por compreender o mundo e a si mesmas.

Faz parte também da proposta pedagógica da escola e dos educadores incentivar e proporcionar espaços de participação da família e demais sujeitos educativos na rotina escolar. As práticas pedagógicas se fundamentam na relevância da interação com o outro e com o meio, como condição necessária para o desenvolvimento do ser e aprendizagem das diversas linguagens.

O trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade de cada faixa etária. Fazem parte também da rotina educacional atividades de socialização envolvendo várias ou todas as faixas etárias. A proposta pedagógica da escola valoriza a criação e a autonomia nos processos de construção do conhecimento.

Na Vivendo e Aprendendo é desenvolvida uma rotina educacional em que o trabalho manual, tão desprestigiado na nossa sociedade, é reconfigurado:

A valorização do trabalho manual, do arrumar as coisas depois de terminada a tarefa, do enxugar o chão molhado, a tinta na mesa, fazer comida, colocar o lixo nas lixeiras específicas, além de ajudar na construção de noções de higiene, saúde e organização, aprimora o raciocínio da criança, leva-a a fazer discriminações, a classificar objetos, a compreender o sentido da cooperação, além de lhe dar uma idéia de como as coisas são feitas (já que, em casa, muitas vezes a mesa se põe e é tirada num passe de mágica, a comida surge no fogão ou na mesa.). Também, sem dúvida, desenvolve na criança o respeito pelas pessoas que fazem essas tarefas e cujo trabalho é comumente desvalorizado na nossa sociedade. (PULINO, 2000, p. 4).

Escolas são feitas por pessoas. Pessoas são seres aprendizes e criadores. A escola em que trabalhei ensina aos adultos e crianças que podemos aprender a conviver e a construir conhecimento com autonomia, alegria e criatividade. Nada de fórmulas prontas ou currículos engessados para se conduzir a rotina diária.

Tem-se como alguns dos fundamentos pedagógicos a educação significativa, a valorização dos processos de aprendizagem, a criação coletiva, emancipatória e a autonomia. Nos ensina também sobre a importância de uma educação centrada nas relações, pois como disse Freire (1987), educar também é um ato político.

O que se entende por educação? Para Paulo Freire (1996), a prática educativa é acima de tudo uma troca de conhecimentos e de experiências, numa perspectiva emancipadora. Educar também é transformar. Mas para isso, é preciso que haja uma abertura de ambas as partes, educadores e alunos, com humildade e respeito à consciência de que somos seres inacabados, que sempre temos coisas para aprender uns com os outros.

Educar é acima de tudo aprender, considerando que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.23). Educar é estar aberto para o novo, o inesperado, aprendendo a criar e se recriar

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é um objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta (VIGOTSKY, 2009, p.11).

Vivemos em um contexto social onde, junto às práticas de convivência democrática e solidária, também coexistem discursos e instrumentos hegemônicos de manutenção de uma estrutura social marcada historicamente pelo individualismo, pela competitividade, pelo consumismo desenfreado e pelos discursos de intolerância para com as diferenças, resultando em desigualdades sociais, econômicas, de gênero e raça. Ocasionalmente um ciclo de violência, discriminações e injustiças nos espaços sociais e nas relações interpessoais, que se refletem na escola.

A nossa memória educativa e o nosso imaginário de escola estão “colonizados” por um modelo educativo milenar que não cede espaço ao contato direto com a realidade, à construção coletiva do conhecimento, à descoberta, à dimensão política e ética da educação, à autonomia, à subjetividade e à intersubjetividade, à construção de sentido do outro, à criação e até à surpresa (RODRIGUES, 2003, p.107).

Por ser um espaço social, a escola acaba trazendo consigo, por meio dos sujeitos nela inseridos, muitas - se não todas - dessas incongruências que a sociedade ainda possui. Já nos primeiros anos de vida, em meio às trocas e brincadeiras na

educação infantil, é possível constatar entre as crianças situações que trazem consigo o reforço de estereótipos e discriminações, por exemplo.

Toda experiência ocorre num mundo humanizado, com características que sustentam uma real intencionalidade sócio-histórica subjacente às manifestações e ordenamentos dos elementos com que a criança ingenuamente experimenta (SACRISTÁN;GÓMEZ, 1998, p.42).

Creio que faz parte da competência da comunidade escolar a responsabilidade de identificar e buscar a realização de um trabalho educativo que vise também à desconstrução de discursos e práticas que reproduzam estereótipos, formas de discriminação, segregação e/ou manutenção de hegemonias.

Se a criança em suas trocas espontâneas com o meio físico e psicossocial se põe em contato com os sentidos dos objetos, dos artefatos, das instituições, dos costumes e todo tipo de produções sociais, é de se pensar que a escola, de forma sistemática, cuide a aquisição mais depurada e organizada do substrato de ideias, significados e intencionalidades que configuram a estrutura social e material da comunidade na qual se desenvolve a vida do futuro cidadão (SACRISTÁN;GÓMEZ, Idem, Ibidem).

Pensar em prática educativa implica em pensar que tipo de sociedade atual almejamos, além de refletir sobre que tipo de relações e princípios queremos desenvolver no presente e deixar de herança para as gerações futuras. Educação possui uma dimensão política e creio ser importante trabalharmos de forma ética com o potencial transformador das instituições educativas.

Devemos pensar práticas que visem à formação de indivíduos mais críticos, autônomos, dialógicos, cooperativos e conscientes da importância de relações interpessoais e com o meio ambiente baseadas no respeito.

Trabalhar em um contexto de educação infantil nos alerta mais ainda para esse desafio, pois nessa fase os sujeitos passam por importantes transformações de personalidade, aumentando a responsabilidade do ato de educar.

É importante salientar que deve haver interesse pela criança em vivenciar uma experiência. Boff (1999) afirma que só tornamos um conhecimento significativo, quando nutrimos afeto e nos sentimos interessados, envolvidos com aquilo que

queremos conhecer. Sabe-se que é a partir das brincadeiras que as crianças elaboram o que vivenciam, assim como têm a possibilidade de criar.

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram [...] As brincadeiras infantis frequentemente são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas [...] É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação (VIGOTSKY, 2009, p.17).

Quanto mais espaços que garantam diversidade e riqueza de experiências para as crianças na escola, mais ferramentas são proporcionadas para que elas possam elaborar suas vivências cotidianas e desenvolver seu potencial criador, podendo experimentar situações que estejam relacionadas com seus desejos e curiosidades sobre o mundo e sobre si mesmas.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

A garantia dessa diversidade de experiências, aliada à autonomia curricular e à clareza acerca de um novo paradigma, se torna de suma importância para uma educação significativa para as crianças. O processo de educar não pode se restringir apenas à transmissão de conhecimento, de informações. Estando diretamente ligada às mudanças e paradigmas sociais, a escola naturalmente acabou por ignorar também a integralidade e complexidade do ser humano, dando ênfase nos processos cognitivos dos indivíduos, deixando assim, lacunas importantes no seu desenvolvimento.

Rech (2005) nos alerta para a necessidade de uma mudança de paradigma no contexto escolar: o ato de educar atual exige um olhar mais sensível, onde o educador e o educando sejam reconhecidos enquanto sujeitos, que objetivam a construção de algo novo. E pensar em uma proposta pedagógica que se volte verdadeiramente para

a criança, respeitando-a e atentando-se às suas necessidades, à sua totalidade complexa e ao seu desenvolvimento integral. Para tanto, temos como apoio nessa mudança o princípio da escuta sensível, que pressupõe uma abertura para um novo modo de ser e se perceber no mundo:

A postura que se requer para uma escuta sensível é uma abertura holística. Trata-se na verdade de se entrar numa relação de totalidade com o outro, tomado em sua existência dinâmica. Alguém só é pessoa através da existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão e de uma afetividade, todos em interação permanente. A audição, o tato, a gustação, a visão e o olfato se aplicam à escuta sensível. A escuta sensível se apóia sobre a totalidade complexa da pessoa (BARBIER, 2002, p.4)

Assim, as práticas escolares devem caminhar juntamente com o reconhecimento da necessidade de novos paradigmas, estes estando apoiados na afirmação da subjetividade singular, do compromisso ético e do “exercício transdisciplinar na busca da unidade na totalidade do conhecimento humano.” (ANGELIM; RODRIGUES, 2010, p. 95). O aprendiz-criança precisa ser com reconhecido, como propõem as autoras referidas, como um ser aprendiz orgânico cósmico, “(...) um verdadeiro cosmos. Não só porque a profusão de interações em seu cérebro seja maior que todas as interações no cosmos, mas também porque leva em si um mundo fabuloso e desconhecido” (MORIN, 1986, apud ANGELIM E RODRIGUES, 2010, p. 102).

Ainda sobre a mudança de paradigma na qual a educação integral está inserida, pode-se dizer:

Além de ser holística no sentido de educar a pessoa como um todo, penso que a educação deveria ser holística também sob outros aspectos como: a busca de uma integração de conhecimento, de uma orientação voltada à integração intercultural, de uma visão planetária das coisas, de um equilíbrio entre teoria e prática, da consideração do futuro juntamente com o passado e o presente; por isso utilizo o rótulo de educação *integral* no que se refere ao holismo educacional emergente que pessoalmente adoto. (NARANJO, 1991, p.112)

Acredito em uma educação em que os sujeitos estejam empenhados em lidar com os desafios e transformações necessárias que a sociedade vem apontando, como a superação do egoísmo e da competitividade. Para tanto, é fundamental que

tenhamos indivíduos mais autônomos, criativos, pró ativos, cooperativos, que saibam trabalhar em equipe e que se sintam aptos a pensar estratégias de atuação para lidar com os desafios postos na sociedade. Essa experiência subjetiva mostra ser possível uma educação infantil voltada para o presente, respeitando o ser criança, mas que também zela pelo seu futuro.

2. IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: a complexa dinâmica do educar

Educar é levar para a sala de aula sua subjetividade, sua história. Um convite para partilhar suas vivências, conhecimentos, alegrias e dores que representam o ato de ser e estar no mundo. Mas envolve também lidar com a subjetividade do outro, um encontro sempre inédito, repleto de trocas e vivências, muitas vezes um tanto inesperadas.

Citada por Rodrigues, (2003) Mitjáns Martínez (1996) compreende a escola como instância de promoção da saúde e alerta para a necessidade de nela se criar espaços de subjetivação. Azzi e Silva (2000, apud RODRIGUES, 2003) sugerem o despertar de um novo olhar em direção aos processos interativos professor-aluno, no qual se considere a atribuição de significados e sentidos às experiências compartilhadas.

Por meio do compartilhamento de experiências em sala de aula, educadores e educandos vão construindo sua própria identidade e subjetividade. Portanto, estas não podem ser consideradas fixas e imutáveis:

A subjetividade e identidade podem ser compreendidas como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Assim, são o resultado de complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão. (GONZÁLEZ REY apud SCOZ, 2008, p. 01)

Ser educa-dor envolve uma complexa dinâmica pessoal e interpessoal. Somos facilita-dores de processos de aprendizagem significativa, media-dores de relações e conflitos interpessoais, o que envolve um ato de educar dores, alegrias e singularidades, ininterruptamente. Como afirma Madalena Freire, “O educador educa a dor da falta. Educa a fome do desejo (...) Educa a aflição da tensão, da angústia de desejar.” (FREIRE, 2008, p. 31).

Nesse contexto, o conceito de aprendizagem é compreendido “na interface e na interdependência de aspectos cognitivos/intelectuais, que irá compor um sistema dinâmico e complexo com os estados afetivos.” (TACCA;GONZÁLEZ REY, 2008, p.145). Assim, a indissociabilidade cognição-emoção, a complexidade e dinamismo

dessa tessitura, torna-se central para uma nova compreensão dos processos de ensino-aprendizagem na escola, bem como em outros contextos.

Ser professora, em particular na educação infantil, pressupõe o trabalho de estar atenta à expressão subjetiva das crianças. Desta maneira, o educador se torna apto a identificar as demandas das crianças que se manifestam na realidade do cotidiano escolar e capaz de atender às oscilações que aparecem entre a rotina e o imprevisto em sala de aula, respeitando assim o que as crianças necessitam em cada situação.

Acredito também que o trabalho na educação infantil deve ter um olhar voltado para

vivenciar experiências intersubjetivas onde cada pessoa possa exercitar sua capacidade de expressar e comunicar emoções e afetos, medos e inseguranças, crenças e ansiedades, podendo se reconhecer, ser reconhecida e reconhecer o outro a partir de problemas e desejos comuns (CORRÊA, 2011, p. 118).

Nesse sentido, o educador precisa ser também um veículo para a cultura da comunicação e, segundo alguns autores, para a cultura de paz. Em meio a um contexto de mudança de paradigma educacional, vale ressaltar que

A paz não é uma meta, um fim utópico, senão um processo, algo que pretendemos alcançar e construir. Tampouco existe um desprezo do conflito, consubstancial ao ser humano, senão um intento de aprender a fazê-lo aparecer, enfrentá-lo e resolver de forma alternativa. A paz, em síntese, não é o contrário da guerra, senão a ausência de violência estrutural, a harmonia do ser humano consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Se inter-relacionados (IDEM, IBIDEM, p. 110).

Essa multiplicidade de demandas envolve uma grande complexidade do papel do educador. Como sugere Rodrigues (2003) nós, educadores, somos gerenciadores de alquimias:

Mas como integrar - numa prática pedagógica construída entre a rotina e a improvisação - o acadêmico e o pedagógico, os fatores sócio-culturais, a heterogeneidade e as singularidades, as componentes relacionais, afetivas e inconscientes, a liberdade de ação, com o programa imposto, enfim, como produzir essa alquimia que oscila entre a objetividade e a subjetividade, visando o sucesso escolar?". (RODRIGUES, 2003, p.80).

Portanto, acredito que educar seja uma eterna alquimia que envolve uma pluralidade de dimensões. Segundo o documento “Educação, um Tesouro a descobrir”, o relatório da Comissão Internacional da UNESCO sobre educação para o século XXI (UNESCO, 1996), a educação ao longo da vida deveria sustentar-se em 4 pilares: aprender a conhecer, a aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Ou seja, tem-se como importante se apropriar dos conhecimentos advindos da cultural geral para aproveitamento das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida, assim como a competência para conviver e trabalhar em equipe, lidando assim da melhor maneira possível com as diversas situações do cotidiano e desenvolvendo também em si a capacidade de agir cada vez com mais autonomia, responsabilidade social e discernimento.

Tacca e González Rey (2008, p.139) reiteram que “devemos aprender para ser, pois essa atividade nos constitui enquanto pessoas, nas nossas trocas constantes, ou seja, no âmago dos processos de socialização”. Aprendendo a ser reconhecidos e respeitados como sujeitos podemos aprender a ser mais respeitosos uns com os outros e assim retomar a amorosidade e o sentido de coletividade que constitui a nossa condição humana.

Pensar que podemos intervir psicopedagogicamente sem a criação, a manutenção e a estimulação de climas sociais de aprendizagem motivadores, afetivos, cooperativos, solidários e, em suma, amorosos é ignorar que nós, seres humanos, precisamos ser reconhecidos como legítimos para existirmos como tais e chegarmos a ser plenamente humanos. (BATALLOSO, 2011, p.131)

Portanto, a questão da constituição da identidade e subjetividade dos educandos, assim como dos educadores, no decurso do processo de sua interlocução, é um tema essencial sobre o qual nos debruçamos neste texto, na perspectiva de compreender como um determinado clima educativo, com seus princípios, atitudes e dispositivos pedagógicos, pode favorecer tais dimensões.

Relatos e reflexões de uma educadora

O meu intuito neste tópico é relatar e refletir acerca de algumas experiências educativas vivenciadas, envolvendo a identidade, a expressão subjetiva e as aprendizagens singulares e significativas de crianças de 4 anos na Vivendo e Aprendendo com as quais convivi durante o estágio, assim como os dispositivos pedagógicos que favoreceram tais aspectos, ponderando também acerca de como estas experiências influenciaram na minha identidade enquanto educadora.

Minha primeira experiência com educação infantil foi em uma creche no Lago Sul, com alunos na faixa etária de 3 anos. Eu já havia feito uma observação em sala na Vivendo e Aprendendo durante o primeiro semestre da graduação e pude então perceber a diferença na forma de se conduzir o trabalho pedagógico entre ambas as escolas. Nessa creche não tive muita autonomia em sala de aula, nem apoio pedagógico. Nós educadoras tínhamos conteúdos previamente estabelecidos a seguir, e estes eram totalmente desconectados de uma lógica de construção coletiva, a partir do cotidiano e das necessidades das crianças.

Me sentia um tanto aflita com a situação, pois nem eu nem as crianças podíamos explorar nossos potenciais criadores com autonomia, assim como escutar o que gostaríamos e necessitávamos vivenciar e construir enquanto coletivo. Cheguei a presenciar cenas que se remetiam à cultura do castigo, eu quase não podia acreditar.

Não aguentei a política de “pressão opressora”, o desrespeito comigo enquanto educadora e solicitei afastamento, pois sequer estava sendo remunerada devidamente. Nenhum cuidado sobre acolhimento e despedida teve lugar com as crianças, devido às problemáticas envolvidas na situação.

Fiquei com o coração partido, pois sabia que as crianças iriam sentir aquela mudança brusca e repentina, tendo dificuldades para elaborar, sozinhas, o ocorrido. E por mais que a instituição não tenha responsabilidade suficiente para reconhecer, a confusão de emoções e sentimentos ocasionados pela mudança de professor tem influência no processo de aprendizagem da criança. Uma escola voltada para a educação das relações, para a educação afetiva, se importa verdadeiramente com os sentimentos das crianças em processos delicados como, por exemplo, de saída de um professor.

Sincronicamente, quando entrei na Vivendo e Aprendendo, um processo de mudança de educador também estava ocorrendo. Fui convidada a participar desse processo de transição, assumindo a turma como estagiária. Porém, diferentemente da experiência anterior, a equipe pedagógica pode elaborar um trabalho de acolhimento

muito cuidadoso a ser realizado com as crianças, que teve início antes mesmo da minha chegada.

Ao entrar em contato com a situação, a identificação foi imediata. Foi uma alegria constatar o espaço que a educação afetiva e a subjetividade possuíam nessa escola. Essa situação se tornou para mim uma boa oportunidade de ressignificar a experiência educativa frustrante, tida anteriormente, e compreender que estava fazendo uma escolha em consonância com meus ideais de atuação enquanto pessoa e profissional da educação.

Ensinar na Vivendo e Aprendendo é respeitar o ser criança, na sua complexidade enquanto sujeito possuidor de uma subjetividade e capaz de produzir sentido à sua própria aprendizagem. A escola se constitui então em um lugar onde a afetividade, a curiosidade, a autonomia e a espontaneidade das crianças são convidadas a entrar porta-a-dentro.

Os projetos pedagógicos realizados bimestralmente são desenvolvidos com o objetivo de atender às necessidades e interesses das crianças, por meio da garantia de espaços de sua expressão subjetiva, o que resulta em aprendizagens singulares e significativas. Um ingrediente de bastante sucesso consiste na amorosidade e no prazer em aprender e construir conhecimento coletivamente.

Para acolher as demandas subjetivas das crianças foi desenvolvido um projeto de transição, cuja proposta da equipe pedagógica era fazer com que as crianças entrassem em contato com os sentimentos decorrentes do processo de mudança de educador, por meio de diversas linguagens como a expressão oral, corporal, dentre outras. Desta maneira proporcionamos às crianças ferramentas para que elas pudessem lidar de maneira mais saudável com o processo de transição, tornando-se conscientes do que sentiam, criando recursos, individuais e grupais, para lidar com as mais variadas situações do cotidiano escolar.

Fui apresentada para a turma como sendo a “novidade” do dia trazida pelos dois professores, durante a roda inicial. As crianças puderam então, brincar com a grande “novidade”, fotografar tudo o que elas gostavam ou não na Vivendo, juntamente com os três educadores. Assim, puderam conhecer esta nova integrante da sala e expressar seus sentimentos a respeito do momento de saída do professor e da chegada de uma nova educadora, por meio de diversas linguagens.

A maioria das crianças reagiu de forma positiva à entrada da nova educadora desde o primeiro dia, muitas vezes pedindo para sentar no colo, contando uma novidade, fazendo convites para brincar no parque ou mostrando algo no espaço da sala. Algumas crianças ficaram a princípio com um olhar meio desconfiado mas rapidamente criaram laços afetivos com a nova educadora.

Foi também preocupação da equipe pedagógica proporcionar vários momentos de interação entre a nova educadora, os pais e as crianças, como a visita à minha casa, o chá com pais e mães do ciclo 3, além das diversas brincadeiras feitas com as crianças, que tinham como intuito fazer com que todos se conhecessem melhor e se sentissem mais seguros com relação ao processo de transição vivido na sala.

Após idas e vindas aos registros construídos pelas educadoras em 2010, na época do estágio supervisionado, trago para discussão alguns dispositivos pedagógicos, experiências, situações e atividades significativas, vividas dentro e fora de aula com as crianças, que nos remetem à expressão subjetiva e ao princípio da cooperação na educação com crianças, assim como as suas singularidades no processo de aprendizagem no âmbito dessa Associação. Ressalto ainda que foram alterados os nomes das crianças para serem preservadas as suas identidades.

A cada bimestre eram realizados relatórios para a família, envolvendo os processos de cada criança e do grupo. Este trabalho visa, portanto, contribuir com a proposta de registro e reflexão acerca da práxis educativa desta Associação, podendo ser um referencial para outros educadores/pesquisadores da área.

Ao longo do projeto de transição realizamos algumas atividades de socialização, cooperação e reorganização dos sentimentos para a reestruturação do grupo, por meio de atividades de auto percepção e percepção do outro, momentos de catarse e acolhimento coletivo, tendo-se sempre como princípio a aprendizagem significativa.

Uma proposta foi trazer para as crianças o jogo dramático de caretas de sentimentos. Trata-se de um jogo cujo objetivo é imitar caretas feitas pelas educadoras e interpretar os seus respectivos sentimentos (alegria, tristeza, raiva, etc.) O objetivo consiste em trabalhar a expressão e a elaboração de sentimentos por meio do lúdico. Em seguida pedimos para as crianças fazerem um desenho do sentimento escolhido.

Quando imitamos expressões faciais que representassem diversos sentimentos, Bianca escolheu desenhar uma cara triste em seu papel. Letícia se divertiu fazendo caretas e vendo as caretas de seus colegas, e escolheu desenhar depois. Aline começou se divertindo muito ao ver as caretas de seus colegas, e, ao final, ficou bem compenetrada, demonstrando estar pensando seriamente sobre o que tais sentimentos significavam para ela naquele momento. Ao final da atividade, ela optou por representar graficamente a careta da tristeza.

Por meio do jogo de imitação de caretas, as crianças se sentiram estimuladas a lidar, de forma simbólica e mais elaborada, com os sentimentos originados durante o processo de transição de educador. O jogo infantil é considerado “uma forma de atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal, pois por meio dele a criança consegue desempenhar funções que ainda não domina na sua vida.” (VYGOTSKY, apud BASTOS; PEREIRA, 2003, p. 18).

Um dos conceitos da teoria de Vygotsky que tem mais repercussão na educação é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendido como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas em colaboração com companheiros mais capazes. (BARRIOS, 2004, p.18-19)

A escola cumpre então com o papel de atuar na zona de desenvolvimento proximal, não se detendo somente ao que ela já domina – seja intelectual, corporal ou afetivamente – proporcionando, assim, para a criança maiores possibilidades de ampliar seu desenvolvimento integral.

Outra atividade significativa foi o circuito cooperativo de exploração dos sentidos. Consiste em uma espécie de circuito onde são explorados os sentidos, principalmente o tato. Dispusemos diferentes materiais no chão onde as crianças experimentaram, vendadas, diversas texturas (folhas, lixa, tampinhas, “meleca” feita de polvilho, etc.). Nessa atividade o circuito foi feito em dupla, com uma criança guiando a outra, vendada.

Alice inicialmente apresentou certa resistência a participar, não querendo ser a criança vendada, mas apenas a guia. Depois de ser guia de várias crianças, ela aceitou encarar o circuito, pulando apenas a parte da “meleca rosa”. Na hora em que desenhamos o que havíamos sentido no circuito, ela fez um desenho detalhado de cada etapa, uma após a outra.

Optamos por proporcionar atividades como essas porque elas possibilitam uma percepção diferente de si mesmo e da realidade ao redor da criança e então elas encontram mais um caminho para entrarem em contato com aquilo que guardam lá dentro e que às vezes é difícil de acessar. Ao experimentarem essas sensações, as crianças obtêm outra percepção que não a visual, geralmente o primeiro sentido utilizado para analisar o que nos cerca. Assim, elas participaram em dois níveis do

circuito: o de viver o processo proposto e o de observar o processo do outro, além de exercitarem o cuidado e a cooperação.

Uma outra atividade desenvolvida foi a guerra de almofadas, com combinados pré-estabelecidos. Tem como objetivo trabalhar o respeito aos combinados a partir de um jogo de regras, além de proporcionar uma reorganização dos sentimentos e reelaboração de possíveis conflitos advindos das relações interpessoais. Dispomos sob o tatame diversas almofadas e é estabelecida uma linha no meio do tatame, representando o limite de espaço entre uma criança e outra. Uma de cada vez, pode arremessar as almofadas em direção ao campo oposto, com o intuito de alcançar o colega. Assim, as crianças podem liberar tensões emocionais de forma corporal.

Letícia gostava particularmente de “guerrear” com sua grande amiga Alice, com quem teve sempre vários conflitos. Acreditamos que esses momentos foram também importantes para a relação das duas, já que no momento elas puderam extravasar as tensões que possuíam uma com a outra, de maneiras distintas, sem se machucar, e com combinados pré-estabelecidos.

Muitas vezes o conflito ocorre na busca de uma tentativa de interação. Além de estabelecermos com as crianças alguns combinados, chamados de regra de convivência, também proporcionamos atividades que possibilitassem que essa interação se desse de outra forma. Foram então propostas atividades que propiciem o contato daquelas crianças com propensão ao conflito ou que não costumam interagir muito entre si. Propiciar espaços de descarga de energia e catarse torna-se importante na educação infantil, uma vez que são momentos em que as crianças podem liberar diversos tipos de emoções e tensões como raiva, medo, de forma corporal e saudável.

Ao longo do ano foram proporcionadas diversas ferramentas pedagógicas e espaços livres de expressão propícios às produções de sentido subjetivo das crianças desencadeadas no espaço escolar, e que foram geradas nas mais variadas situações. “O sentido que cada momento tem para o sujeito individual é um elemento dinamizador, permanente, dos distintos sujeitos sociais em um momento histórico concreto.” (GONZÁLEZ REY apud TACCA, 2008, p.146).

Compreendendo os processos de produção de sentido subjetivo

Tacca e González Rey (Ibidem, p.155) afirmam que a aprendizagem é “marcada pelo movimento e pelas interligações da subjetividade individual e social.” Compreender a relação entre subjetividade e aprendizagem da criança supõe, então, considerar toda sua história e vivências enquanto sujeito no seu contexto familiar, escolar, no grupo em sala de aula, dentre outros contextos culturais.

Percebe-se, então, que há uma subjetividade individual e social, caracterizando-se a primeira pela expressão do sujeito em sua estruturação psicológica concreta e a última pelas “configurações subjetivas e grupos que se articulam nos diferentes espaços, momentos e níveis da vida social (Idem, Ibidem, p.146)”. Estes espaços não são determinados. O funcionamento e constituição destes está relacionado à maneira em que o sujeito estabelece uma integração contínua com eles. Nesta perspectiva, faz-se necessária

a superação da dicotomia entre o social e o individual, pois é na interação permanente entre essas dimensões que o cenário externo deixa de sê-lo, na medida em que é subjetivado; a subjetividade torna-se, afinal, em cada sujeito singular, o próprio cenário do seu desenvolvimento. Assim, a subjetividade individual é, ao mesmo tempo, constituinte do cenário externo e por ele constituída. No âmbito desta nova compreensão, a subjetividade pode portanto ser considerada uma ampla unidade dialética sujeito-meio. (GONZÁLEZ REY, apud RODRIGUES, 2003, p.17-18).

Tacca e González Rey (2008, p.143-144) nos lembram que os educadores e comunidade escolar precisam estar atentos aos “aspectos subjetivos dos alunos, sua emotividade e os sentidos que produzem no âmbito das situações de aprendizagem”. A autora continua afirmando que cabe ao educador a compreensão do educando em sua singularidade, a partir do lugar onde estão contidas as múltiplas experiências nos diversos espaços de sua vida social.

Assim, podemos compreender os educandos em sua complexidade, por meio do mergulho em suas histórias e contextos, fazendo uma investigação da criança em suas possibilidades, condições necessárias à realização de um trabalho pedagógico que resulte em progresso no desenvolvimento.

Na Vivendo e Aprendendo tínhamos espaços garantidos para tal, como encontros semanais com a equipe psicopedagógica para avaliação do planejamento semanal e também para compartilharmos olhares sobre o desenvolvimento e comportamento das crianças.

Na rotina escolar, dispúnhamos de diversos momentos que proporcionavam espaços de expressão subjetiva de cada criança, como por exemplo, as rodas de conversa iniciais diárias, as brincadeiras de faz-de-conta, momentos fora de sala, o parque, brincadeiras e desenhos livres, rodas de histórias, entre outros.

Educar é também estar preparada para o inesperado. Buscávamos sempre criar atividades direcionadas para que as expressões subjetivas das crianças fossem acolhidas. Entretanto, por fazerem parte da rotina da escola muitos espaços de brincadeiras livres, ao longo do estágio sempre nos víamos surpreendidas por situações inesperadas, envolvendo o processo singular que é a aprendizagem significativa e a subjetividade de cada criança.

Nós, educadoras, erámos o canal mediador para que elas pudessem ir compreendendo tudo aquilo que sentiam e vivenciavam, por mais complexo que isso pudesse ser. Creio que essa intervenção representa bem o cotidiano de ser uma educadora-aprendiz na Vivendo e o quanto é enriquecedor e inédito estar com crianças em sala de aula.

Intervenções como essa que relato a seguir nos recordam da importância de se reconhecer a complexidade que envolve a aprendizagem, esta sempre marcada pelas “interligações da subjetividade individual e social” (TACCA e GONZÁLEZ REY, 2008, p.155), além do quanto é importante respeitar o tempo e o momento de cada um. O educando é antes de tudo uma pessoa, com todas as dores e delícias que envolvem esse processo de existência. Em uma determinada semana do estágio, uma criança estava passando por um processo de elaboração e compreensão de seus próprios sentimentos. Creio que cabe à escola acolher e ser uma ponte de auxílio nesses momentos também.

Costumávamos sempre conversar bastante com João, proporcionando um espaço no qual ele pudesse falar sobre o que o incomodava, e, por meio da fala, também pudesse ir aos poucos elaborando esse processo. Em uma dessas ocasiões, foi feita com ele uma grande lista de coisas que ele gostava e não gostava e ele falou sobre a visita dos avós, sobre a Vivendo, sobre as brincadeiras na sala de aula.

Depois que nós escrevemos tudo isso, rapidamente João se tranquilizou, e voltou para a sala, logo se integrando à atividade proposta. Era importante que João soubesse que existia um espaço de escuta para o que o chateava, ainda que as coisas não pudessem ser resolvidas da maneira como ele afirmava querer.

Depois que conversamos com ele, João voltou para a sala e demonstrou estar à vontade com as atividades da sala, assim como com seus amigos e educadoras. Uma ou outra vez ele voltou a afirmar que “não gostava da Vivendo” ao longo da tarde, sempre após viver um conflito com algum de seus colegas. Isso levava a outra impressão sobre seu processo: para lidar com sentimentos que ele não entendia bem, João parecia buscar motivos concretos que, além disso, mobilizavam os adultos a seu redor: não gostar da Vivendo, por exemplo, ou não gostar dos avós.

Como sugerido por Tacca e González Rey (2008), o diálogo é um dos principais elementos utilizados para compreender o pensamento da criança e a manifestação dos seus processos de produção de sentido. Os autores afirmam ainda que o sujeito lida com a realidade vivida por meio de um olhar subjetivo. Esta realidade integra uma “dimensão simbólico-emocional como resultado da multiplicidade de desdobramentos e como consequência da ação social do sujeito (2008, p.146)”. Esta subjetividade do indivíduo está marcadamente caracterizada pelo seu caráter histórico, envolvendo, portanto, os contextos referentes às diversas relações socioculturais que o sujeito estabelece na sua vida cotidiana.

Situações como essa possibilitam que, de alguma forma, as crianças possam ir percebendo, paulatinamente, que a escola é sim um espaço onde podem lidar com seus sentimentos de uma forma menos estigmatizada. Como num exercício de se perceber enquanto pessoa plena, detentora de sentimentos, emoções, corpo, imaginação e, que isso tudo “cabe” na eterna brincadeira de aprender a ser, nesse espaço enigmático, cheio de encantos e desencantos, mais conhecido como escola.

Nossa atuação se dava no sentido de proporcionar espaços de elaboração do que era vivido e sentido. Abria-se também um espaço para que a criança percebesse o outro – e a si mesma– como um ser desejoso, que tem sentimentos, subjetividade, que gosta e não gosta de muitas coisas, e que isso deve ser respeitado. Aproveito para lembrar do famoso “Não gostei”, expressão pronunciada com vigor e firmeza pelas crianças, uma declaração que integra a pedagogia da Vivendo há décadas, poderosa ferramenta de expressão da subjetividade e de afirmação da identidade.

Uma vez sendo reconhecida a importância de se investigar mais a fundo mudanças de atitude significativas nas crianças, os pais são convidados a se encontrarem com os educadores e a equipe psicopedagógica para uma conversa sobre as situações do contexto familiar da criança, para juntos, buscarem soluções efetivas.

Tomando as reflexões de Bastos (2009), acredito que a arte do professor é aquela na qual nada se espera de seus alunos a não ser que, de alguma forma, eles

também possam construir sua própria singularidade no processo educativo. “Ser professora nesse quintal é um sentimento, mais que uma profissão, e por ser assim não se escreve, você sente, você é.” (VIVACQUA, 2004, p.53).

3. DA IMPORTÂNCIA DO BRINCAR (na escola e na vida)

“A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não
pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da
alegria.” (Paulo Freire)

Segundo Pereira (1996, p.18), “a educação vem desvinculando a criança do seu processo de conhecimento mais autêntico que é o brincar”. Na Vivendo e Aprendendo as crianças possuem o privilégio de ter uma educação voltada para o brincar: de ser e aprender, dentro e fora de sala de aula, além de construir conhecimento coletivamente.

São vários os momentos de brincadeiras livres e em contato com a natureza na escola. Em meio a uma sociedade que prioriza o automatismo, o ritmo acelerado e o consumo desenfreado, o brincar espontâneo configura-se como um ato revolucionário, um ato de coragem em prol do desenvolvimento saudável e da alegria de viver.

O brincar possui em si uma dimensão extremamente revolucionária que é o espontâneo, sendo, portanto, perigoso deixá-lo acontecer. O ser humano tem medo do espontâneo porque o espontâneo tem a ver com o ato voluntário, que por sua vez se liga à liberdade.
(Idem, Ibidem, p.11)

Acredito que estar em contato com a natureza é essencial para o desenvolvimento da criança, como por exemplo, brincar com a terra, subir e descer de árvores, se sujar e montar esculturas na lama, pisar na areia, na terra, construir castelos. Uma vez que “a criança enquanto brinca está conectada com sua natureza interna, com esse campo sensível, com essa dimensão subjetiva.” (Idem, Ibidem, p. 44). Assim, garantindo tais espaços durante a rotina escolar com as crianças recuperamos um aspecto importante da condição humana: a sensibilidade e o contato com sua natureza interna.

Na medida em que levamos as crianças para dentro de espaços físicos fechados, onde a natureza não está presente, privando-a de um contato com os elementos terra, água, fogo, ar, os ciclos da natureza que estão também presentes dentro de nós, perdemos o contato com os aspectos mais sensíveis do homem. Numa civilização como a nossa, que foi cada vez mais se distanciando da natureza, vemos surgir acentuadamente as questões ecológicas, como o resgate da natureza não pode se restringir apenas à natureza do lado de fora mas à natureza interna do homem também. (PEREIRA, 1996, p.43)

Na rotina da Vivendo e Aprendendo tem-se pelo menos 1 hora de brincadeiras livres diariamente, no momento que chamamos de parque, onde as crianças de todas as faixas etárias podem interagir e ampliar os vínculos entre si, podem explorar o espaço e os brinquedos, subir em árvores, cavar buracos, elaborar situações cotidianas e liberar qualquer tipo de tensão de forma saudável.

Assim garantimos também um aspecto essencial do brincar que, segundo Pereira (Ibidem, p. 8) “é a espontaneidade de não ter hora marcada”. A autora diz ainda que este consiste em um ato voluntário, com uma finalidade em si mesmo. A criança se dirige a uma brincadeira a partir de uma decisão interna, de acordo com o que lhe mobiliza no momento.

Além do parque temos outros espaços dentro da rotina escolar que proporcionam momentos de brincadeiras livres, no ambiente interno e externo de sala de aula. Uma vez que alternar atividades dentro e fora de sala de aula também auxilia na construção da noção de espaço.

Para a criança o brincar é uma questão muito séria, pois ela se utiliza do simbólico para compreender o mundo e a si mesma, tendo como interface as relações interpessoais que estabelece.

“Por meio da brincadeira, a criança elabora seu pensamento, aprimora a linguagem, constrói e compreende símbolos, socializa-se, expressa seus sentimentos, explora espaços e ambientes, torna-se o outro, transforma o mundo, supera conflitos, enfrenta situações de perigo, constrói regras, compreende como se estrutura a sociedade. Entre uma brincadeira e outra, ela, muitas vezes, fica parada, olhando para outro lugar, distante de onde está, sem fazer nada, como se diz. Ela é dona de seu tempo, decide, inventa, pára, recomeça.” (PULINO, 2000, p. 5-6)

Acredito então que é papel da comunidade educadora ser facilitadora de uma educação para a sensibilidade. Segundo Pereira, citada por Cruz (2005), a criança

demonstra sua sensibilidade de várias formas, sendo o brincar um grande canal onde ela pode manifestar seu sentimento e sua subjetividade, integrando suas experiências afetivas e tendo como consequência o fortalecimento positivo na construção de sua estrutura psíquica.

A sensibilidade é algo inerente à pessoa. Todos nascem com essa capacidade de perceber, de sentir, de contactar com as coisas e, na educação, não só no Brasil, mas de um modo geral, o que vem acontecendo é que a escola está se fechando à discussão da sensibilidade. (PEREIRA, 1996, p.43)

Portanto, o trabalho pedagógico deve propiciar meios e estratégias para que as crianças possam expressar sua subjetividade por meio de diversas linguagens, envolvendo o brincar, pois é por meio da brincadeira que a criança vai ampliando sua capacidade representativa, compreendendo assim a si e o mundo.

Brincadeiras cooperativas

Tão importante quanto brincar é aprender a cooperar, a trabalhar coletivamente. Em meio a uma sociedade que visa o individualismo e a competitividade, vê-se como importante buscar formas alternativas de se relacionar e de aprender, tendo como princípio o espírito de equipe, de coletividade.

Portanto, uma de nossas preocupações era a de proporcionar atividades artísticas de livre expressão criativa, mas que também estimulassem o espírito de cooperação entre as crianças, assim como entre os educandos e educandas. Um recurso importante nosso para tal ao longo do estágio foram atividades que seguissem a dinâmica dos jogos cooperativos. Esses que foram

criados com o objetivo de promover, através das brincadeiras e jogos, a auto-estima, juntamente com o desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas. E muitos deles são dirigidos para a prevenção de problemas sociais, antes de se tornarem problemas reais. (BROTTO, 1999, p.65)

Os jogos cooperativos sugeridos por Brotto (idem) vêm, portanto, com a proposta de serem um exercício de convivência que visa promover interações, ao

invés do confronto, da competição. Nos convidam a perceber e reinventar outras formas de jogar e de se relacionar com os outros, com a natureza e consigo mesmo, trazendo a perspectiva do encontro. Pereira (1996, p.46) afirma que “a cooperação, o ensinar, o ajudar ao outro existe porque a criança é essencialmente um ser solidário.”

Inspiradas nesse olhar, ao longo do ano disponibilizamos atividades que proporcionavam a socialização e o espírito de cooperação entre as crianças. Sugerimos, por exemplo, pinturas cooperativas - ou seja, pinturas e desenhos em dupla, em trio ou coletivamente, utilizando os pés ou com as mãos, além de massagens e corridas em dupla, por exemplo.

Nas pinturas cooperativas utilizamos como recurso distintas cores de tinta gosmenta (estas feitas com polvilho cozido ou farinha de trigo), além da utilização de pincéis, canudinhos e anilina.

A seguir, trarei para discussão alguns relatos das crianças assim como reflexões feitas pelas educadoras, algumas destas extraídas de relatórios realizados pelas mesmas durante o período de estágio.

Maria tinha algumas relações que tendiam ao conflito dentro da sala, e foi muitas vezes pensando nessas relações que propusemos pinturas em dupla ou em trio. Bianca também manifestava várias vezes uma liderança no grupo, tentando algumas vezes fazer com que as crianças fizessem uma escolha direcionada por ela. Quanto a esse aspecto, foram muito importantes para Bianca as atividades de pinturas em dupla e também as pinturas coletivas, já que ela tinha que partilhar o poder de decisão e trabalhar cooperativamente com o seu colega. Para Letícia, esses momentos de pintura em dupla ou corrida cooperativa foram importantes, pois a auxiliaram a construir outra relação com alguns de seus colegas. Pouco a pouco, fomos fomentando espaços aonde todas as crianças brincassem entre si.

Ainda que Jean circulasse bem entre todas as crianças, com algumas ele tinha uma relação um pouquinho mais complicada, tendo dificuldade algumas vezes em lidar com as diferenças. Nos momentos de pintura em dupla, no qual nós escolhíamos as crianças que iriam pintar juntas, inicialmente, Jean resistia e não queria pintar com todas as crianças, mas, após algumas conversas, Jean se envolvia com a atividade e com sua dupla.

Marcelo esteve envolvido em alguns conflitos na sala, especificamente com duas de suas colegas. Foram bem sucedidas para Marcelo as nossas mediações nas pinturas de dupla, por exemplo, ou ainda nas corridas cooperativas. Além disso, também foram importantes momentos como os de massagem em dupla, nos quais Marcelo teve a oportunidade de dar e receber carinho de seus amigos. Pereira (1996) nos lembra que as massagens, além de trazerem consciência corporal, também

auxiliam as crianças a entrarem em contato uma com as outras de forma mais saudável, explorando sensações e liberando tensões por meio do toque.

Nessas atividades, buscamos juntar, na mesma dupla ou trio, crianças que tivessem dificuldade, que não buscavam muita interação entre si ou que tendiam a entrar em conflito. Assim, propusemos situações em que as crianças pudessem descobrir novas formas de interação entre si, além de proporcionar um espaço de socialização e até mesmo de resolução de conflitos. Nesse sentido, resgatar, recriar e difundir os jogos cooperativos é um exercício de potencialização de valores e atitudes essenciais, capazes de favorecer o desenvolvimento da sociedade humana como um todo integrado (BROTTO, 1999, p.65).

Educar é também um convite para revisitar nossa criança interior, redescobrir a alegria e suas infinitas possibilidades em nosso cotidiano. Sem dúvida, fui eu quem mais aprendeu ao ensinar. Aprendi novas brincadeiras, relembrei cantigas e jogos da infância, reinventei novas maneiras de ser e me relacionar.

Deixei a minha criança interior brincar de aprender e ensinar com vários amigos, estes sendo crianças, jovens, adultos ou idosos no ambiente associativo. O brincar resgata a essência do ser, uma vez que “Há alguma coisa dentro do homem e a dimensão lúdica é a forma de expressão mais espontânea e autêntica dessa sua qualidade subjetiva” (PEREIRA, 1996, p.11). Schiller (1981), citado por Pereira (1996, p.11), afirma que “o homem é verdadeiramente homem enquanto brinca”.

Sendo um espaço privilegiado do brincar, a escola cumpre então com o papel de garantir espaços de constituição da subjetividade dos seres nela inseridos, de forma saudável e prazerosa. É na escola que os sujeitos têm a possibilidade também de recriar seu cotidiano com mais autonomia e responsabilidade social. Segundo Pereira (idem, p.55), “brincar é um grande exercício da sensibilidade”. Portanto, ensinar e aprender devem então estar sempre no nível da boniteza, da alegria, do bem-estar e da transformação de todos os sujeitos que dela participam.

Considerações finais

O que se fez neste texto foi apontar setas, lançar desejos por mais conhecimento e aprendizado acerca da temática. Pelo fato de estarmos no movimento irrefreável com relação a uma perspectiva educacional fechada, que distancia o sujeito da autonomia e liberdade de saber, acredito ser ainda maior a nossa tendência de idealizar tanto nossas práticas quanto a dos nossos educandos - e por que não dizer, a nós mesmos.

Refletir sobre os processos constitutivos da pessoa é desafiador e pode até ser mágico, como costumam ser os espelhos dos contos infantis. Perceber que sem o outro não podemos nos constituir enquanto sujeitos nos faz repensar nossas maneiras de convivência, compreendendo a importância de respeitar os limites e possibilidades do outro, atitude essencial para um bom convívio em sociedade.

Lutar por sonhos que envolvam liberdade, subjetividade, autonomia, relações horizontais e dialógicas no contexto educacional com certeza não é uma tarefa fácil, se caracterizando, portanto, em um desafio constante.

Estando pre-ocupada em garantir espaços de expressão da subjetividade, respeitando o ser criança e sua necessidade de brincar livremente e em contato com a natureza, creio que a escola na qual acreditamos – e que se configura como realidade, conforme apresentado neste trabalho - se afirma pelas veredas da educação integral, buscando a compreensão do ser humano na sua integralidade e complexidade. Para além disso, valoriza a integração intercultural e dos conhecimentos, ajudando na desconstrução de discursos e práticas que reproduzam estereótipos, formas de discriminação, segregação e/ou manutenção de hegemonias que ainda fazem parte da nossa sociedade.

Dessa maneira, pode-se pensar e criar espaços educativos que visem a superação do egoísmo e da competitividade nas inter-relações, com foco no desenvolvimento de sujeitos cada vez mais autônomos, criativos, sensíveis e cooperativos. Portanto, por meio de práticas educativas como as vivenciadas na Vivendo e Aprendendo, relatadas e refletidas neste ensaio, creio que podemos vislumbrar uma mudança paradigmática e contribuições significativas para a transformação do modelo de sociedade atual.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO PRÓ-EDUCAÇÃO VIVENDO E APRENDENDO. *Escrevendo & Aprendendo*. 2 ed. N°2 – Brasília: A Associação. 2004.

_____. *História*. Brasília, 2016. Disponível em: www.vivendoeaprendendo.org.br. Acesso em 20Mai.16

ANGELIM, M. L. P; RODRIGUES, M. A. M. Evoluindo e gerando conhecimento. *Educação superior à distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede* (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/capitulo_4_CTAR.pdf. Acesso em 05jun 2016.

BARBIER, René. *Escuta sensível na formação de profissionais de saúde*. 2002. Disponível em <http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF> Acesso em 12jun2016.

BASTOS, A. B. B. I. A escuta psicanalítica e a educação. *Revista Psicólogo informação*. Ano 13, n, 13 jan./dez. 2009. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PINFOR/article/viewFile/2082/2060>. Acesso em 10jun. 2016.

BASTOS, I. M. S; PEREIRA, S.R. A contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil. *Revista Linhas*. Santa Catarina, v. 4, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1206> Acesso em: 15jun. 2016.

BARRIOS, Alia. A teoria de Vygotsky no cotidiano da Vivendo e Aprendendo. *Escrevendo e Aprendendo*. Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo. Brasília. 2 ed. N. 2, 2004.

BATALLOSO, Juan Miguel. *Dimensões da psicopedagogia hoje: uma visão intersdisciplinar*. Brasília: Liber Livro, 2011.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BROTTO, Fábio Otuzi. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Campinas, SP: 1999.

CORREIA, Rosângela Azevedo. Cultura, Educação para, sobre e na paz. *Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas* / Feizi M. Milani, Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus (organizadores) – Salvador : INPAZ, 2003.

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. *Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos*. Dissertação de mestrado, ECA/USP São Paulo, 2005.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JUSTO, José Sterza. A psicanálise lacaniana e a educação. In: *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*/ Kester Carrara (org). São Paulo: Avercamp, 2004.

MRECH, L.M. Mas, afinal o que é educar? In: *O impacto da psicanálise na educação* (org). São Paulo: Avercamp, 2005.

NARANJO, Claudio. Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo. BRANDÃO, Denis M. S.; CREMA, Roberto (Coord.). In: *Visão holística em psicologia e educação*. São Paulo: Summus, 1991.

PEREIRA, Maria Amélia. *Educação da sensibilidade: encontro com a professora Maria Amélia Pereira*. Org/ Laura Maria Coutinho. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

PULINO, Lúcia. *O que é a Vivendo e Aprendendo*, 2000.

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. *Subjetivação da escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. *Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar*. *Psicol. educ.* [online]. 2008, n.26, pp. 05-27. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100002 Acesso em 09.07.16

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; REY, Fernando Luis González. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Revista Psicol. cienc. prof.*, Brasília , v. 28, n. 1, 2008 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Mai. 2016.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009

VIVACQUA, Renata. *Ser professor na Vivendo. Escrevendo e Aprendendo / Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo*. Brasília. 2 ed. N. 2, 2004.